

Müller, Josef

## Grundbildung in der Dritten Welt

*Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 169-185. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)*



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Josef: Grundbildung in der Dritten Welt - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 169-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231143 - DOI: 10.25656/01:23114

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231143>

<https://doi.org/10.25656/01:23114>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

# Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt  
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:**

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers . . . . .	5
------------------------------------	---

## Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt . . . . .	17
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

## Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
-------------------------------------------------------------------------------	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung . . . . .	49
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER . . . . .	67
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt . . . . . 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung . . . . . 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen . . . . . 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

## **Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien**

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt . . . . . 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? . . . . . 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt . . . . . 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben . . . . . 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt . . . . . 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA . . . . . 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika . . . . . 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt . . . . . 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

### **Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie**

#### **Berichte**

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft . . . . . 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer . . . . . 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung . . . . . 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung . . . . . 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ . . . . . 289



Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 . . . . . 291

**Besprechungen**

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) . . . . . 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) . . . . . 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) . . . . . 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) . . . . . 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) . . . . . 329

**Bibliographie**

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ . . . . . 337

**Contents and Abstracts** . . . . . 374

**Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes** . . . . . 382

## Grundbildung in der Dritten Welt

### 1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern

Das Recht auf Bildung ist auch in der Dritten Welt allgemein anerkannt. Die Aktivierung der Bevölkerung und ihre Beteiligung am Entwicklungsprozeß ist eine Notwendigkeit, will man nicht weiterhin ein elitäres, konfliktbeladenes, nur am Wachstum orientiertes Entwicklungsmodell propagieren. Das hierfür erforderliche Maß an Grundbildung und Fertigkeiten kann aber durch die in Auflösung begriffene traditionelle Stammesunterweisung ebenso wenig vermittelt werden wie durch das Primarschulwesen. Denn dieses könnte, selbst wenn es den Bedürfnissen der Zielgruppen entspräche, nicht hinreichend ausgebaut werden, um eine allgemeine Schulpflicht wirksam werden zu lassen.

Über den Anstieg der Einschulungsraten in den letzten Jahren liegen noch kaum gesicherte Zahlen vor; das gleiche gilt für neuere Trends im Bevölkerungswachstum, von dem schließlich sowohl Einschulungsrate wie Analphabetenquote abhängen. Während Statistiken aus dem Jahr 1974 (UNESCO: *Educational Development* 1974; WORLD BANK 1974, S. 28) noch davon ausgingen, daß die Zahl der 5- bis 14jährigen, die in Entwicklungsländern keine Schule besuchen können oder die Schule vorzeitig verlassen, von 290 Millionen im Jahr 1975 auf 375 Millionen 1985 steigen werde, so daß auch 1985 nicht einmal fünfzig Prozent der schulpflichtigen Kinder in Entwicklungsländern eine Primarschule absolvieren würden, stimmen neuere Statistiken optimistischer. Man schätzt, daß die Analphabetenrate der 15- bis 19jährigen wegen der verstärkten Einschulungsbemühungen fast aller Entwicklungsländer bis 1990 sogar auf etwa 20 Prozent fallen könnte (UNESCO: 20 C/71, S. 2; die Altersgruppe der 15- bis 19jährigen ist besonders interessant, da sich hier höhere Einschulungsraten am ehesten auswirken werden). Doch wird auch nach den optimistischsten Annahmen (UNESCO: 20 C/71) die absolute Zahl der Analphabeten von 814 Millionen im Jahr 1970 auf 884 Millionen im Jahr 1990 ansteigen. Einschulungsbemühungen und außerschulische Alphabetisierungsprogramme werden also mit dem Anwachsen der Weltbevölkerung nicht Schritt halten können. Und trotz aller Anstrengungen dürften 1980 noch 19 afrikanische und 8 asiatische Länder selbst in der Altersgruppe der 15- bis 19jährigen eine Analphabetenquote von über 50 Prozent haben.

Der weitere Ausbau des Schulwesens allein wird das Problem des Analphabetismus in diesem Jahrhundert also keineswegs beseitigen. Bereits jetzt verschlingt das Erziehungswesen bis zu 20 Prozent der öffentlichen Ausgaben der Entwicklungsländer (Benin 1975 sogar 39%, Elfenbeinküste 1974 29,5%, Mali 1972 28,7%; UNESCO: *Statistical Yearbook* 1976, Tafel 6.1, S. 535–540), wobei etwa die Hälfte davon auf das Primarschulwesen entfällt. Unter diesen Umständen kann das allgemeinbildende Schulwesen schon aus finanziellen Gründen nur begrenzt ausgeweitet werden. Die Suche nach Reformen ist daher nach wie vor dringend<sup>1</sup>, wenn man ernsthaft ein Mindestmaß an Grundbildung für

1 Selbst wenn man der Forderung nach allgemeiner Schulpflicht in den nächsten beiden Jahrzehnten noch größeres Gewicht geben würde, so wird es nur schwer möglich sein, die Einschulungsraten auf über 75% zu erhöhen, da immer noch ein relativ großer Teil der Bevölkerung in Ent-

möglichst viele in relativ kurzer Zeit erreichen will. Grundsätzlich sind zwei Alternativen denkbar. Man setzt entweder vom Entwicklungsprozeß her an und versteht Erziehung als Dienstleistung für andere Sektoren wie Gesundheit, Landwirtschaft, Handwerk und dergleichen. Oder man setzt vom Erziehungsprozeß her an, um zu jenem oft umschriebenen Minimum an Grundkenntnissen zu kommen, das zu einem menschenwürdigen Leben in einer sich wandelnden Gesellschaft notwendig ist.

## 2. Das Grundbildungskonzept

Der FAURE-Report räumt einer allgemeinen Grundbildung, die sich flexibel an Möglichkeiten und Bedürfnissen orientiert, höchste Priorität für die Bildungspolitik der siebziger Jahre ein (FAURE et al. 1972, S. 192). Der Terminus „Grundbildung“ (*basic education*) war zum Schlagwort der Entwicklungsdekade geworden, das nur schwer zu fassen ist<sup>2</sup>. Die Unschärfe des Begriffs „Grundbildung“ hängt damit zusammen, daß er im wesentlichen die erzieherische Vermittlung jenes Mindestmaßes an Kenntnissen meint, das jeweils zu einem menschenwürdigen Leben des einzelnen in seiner sich wandelnden Umwelt und Gesellschaft nötig ist. Da gerade Flexibilität und Anpassung an konkrete Gegebenheiten ein wesentliches Charakteristikum von Grundbildung ist, sind Inhalt und institutionelle Verankerung nicht generell zu bestimmen.

Nach PHILLIPS (1975, S. 1–3) werden sechs unterschiedliche Bedeutungen mit dem Begriff verbunden: (1) Die ersten drei bis fünf Jahre der Primarschule sowie kompensatorische Programme für Jugendliche und Erwachsene, die keine Gelegenheit zum Schulbesuch hatten oder ihn vorzeitig abbrechen; (2) ein notwendiges Minimum von Erziehung für die breiten Massen (*minimum mass education*) als Teil einer allgemeinen Entwicklungsstrategie; (3) jede organisierte Form, die grundlegenden Lernbedürfnisse (*minimum learning needs*) des einzelnen und der Gesellschaft sowie das Recht auf Bildung zu befriedigen<sup>3</sup>; (4) eine erste Phase (vor allem) schulischer Erziehung, deren wichtigste Funktion die Einführung in die Welt des Lernens ist (diese Bedeutung wird mehr und mehr vom Konzept des *basic cycle of study* abgelöst); (5) außerschulische vorberufliche Weiterbildung für Jugendliche und Erwachsene, die bereits eine Schule besucht oder ein Alphabetisierungsprogramm absolviert haben und auf das Berufsleben oder ein Entwicklungsprogramm vorbereitet werden sollen;

---

wicklungsländern verstreut auf dem Land bzw. in schwer zugänglichen Gebieten lebt. Die Statistiken, die UNESCO in 20 C/71 vorlegt, würden ohnehin erheblich ungünstiger aussehen, wenn man einmal nur die auf dem Lande lebende Bevölkerung (in manchen Entwicklungsländern 80% der Gesamtbevölkerung) erfassen würde.

- 2 H. M. PHILLIPS (1975, S. 5) hat sich die Mühe gemacht den unterschiedlichen Gebrauch des Terminus zu untersuchen: „It will be seen that for the purpose of its use in educational planning the term basic education is afflicted with a lack of statistical and documentary support, a high degree of relativity in its more educational meaning, and different political and developmental undertones. At the same time, it describes the world's largest single unmet educational need.“ Die gleiche Schwierigkeit zeigte sich auch bei Anfragen bei anderen OECD-Ländern. Da nicht einwandfrei geklärt werden kann, was vor allem zum außerschulischen Grundbildungsbereich gehört, sind auch die statistischen Angaben vage und lassen keine genaueren Vergleiche zu.
- 3 In dieser Form wurde der Begriff vom *International Council for Educational Development* (ICED) in die internationale Diskussion eingeführt und vor allem von UNICEF und der Weltbank aufgegriffen, die außerdem noch von einem *minimum package* sprechen; vgl. World Bank (1974, S. 29): „Basic education is an attempt despite severe resource constraints, to meet the needs of substantial portions of the population who do not have access to even minimum educational opportunities.“ Für den ICED stellt sich vor allem die Frage nach einer möglichst allgemeingültigen Beschreibung der grundlegenden Lebensbedürfnisse; denn ohne die Präzisierung eines *minimum package* würde das allgemeine Recht auf Bildung jede praktische Bedeutung verlieren (vgl. COOMBS et al. 1973, 1974).

(6) die erste Phase eines lebenslangen Erziehungsprozesses<sup>4</sup>. Diese Phase kann nicht einfach mit einer bestimmten Anzahl von „Schuljahren“ gleichgesetzt werden (*basic cycle of studies*).

Unter Grundbildung werden hier sowohl die Primarschulerziehung, vor allem die ersten drei bis fünf Schuljahre, als auch außerschulische Bildungsprogramme verstanden, die der Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe dienen. Solche außerschulischen Bildungsprogramme können kompensatorisch eine versäumte Schulbildung ersetzen oder als (vor-)berufliche Ausbildung die Schulbildung ergänzen und weiterführen.

Zwar ist vom tatsächlichen Organisationsgefüge der vorhandenen Bildungsinstitutionen in den meisten Ländern die Trennung in schulische und außerschulische Grundbildung vorgegeben; für das Ziel ist sie aber sekundär. Es geht darum, die zur Verbesserung der konkreten Lebensbedingungen notwendigen Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Dazu gehören<sup>5</sup> (a) Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen; (b) ein Grundverständnis elementarer Naturvorgänge als Voraussetzung für Hygiene, Gesundheitsvorsorge, Ernährung, Ackerbau, Viehzucht und Volkswirtschaft; (c) konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten, um den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen, eine Familie zu unterhalten und einen Haushalt zu führen; (d) die Fähigkeit, am öffentlichen Leben teilzunehmen und seine Grundlagen einigermaßen zu verstehen; das bezieht sich z. B. auf nationale Geschichte und nationales Selbstverständnis, Aufgaben und Funktionen von Regierung und Administration, Steuerwesen, Sozialfürsorge, Genossenschaftswesen und Selbsthilfebewegung; (e) Förderung jenes Prozesses der Bewußtseinsbildung, der den Menschen zu kritischer Reflexion anleitet, ihn anspornt, sich seine Welt zu gestalten und sich aktiv am Entwicklungsprozeß zu beteiligen.

Grundbildung sollte nicht als gegensätzliche Alternative zur Primärerziehung gesehen werden, obwohl sich ihr Konzept von der *universal primary education* (UPE) in drei wesentlichen Punkten unterscheidet: (1) Ziele und Inhalte der Grundbildung sind funktional definiert als Lernbedürfnis bestimmter Zielgruppen, nicht als unterste Stufe der Bildungshierarchie. (2) Zielgruppe sind nicht nur Kinder im schulpflichtigen Alter, sondern auch Jugendliche und Erwachsene. Wichtiger als das Alter ist die Homogenität der Interessen. (3) Grundbildung soll in einer Form vermittelt werden, die den Bedürfnissen der Zielgruppe angemessen ist und den Möglichkeiten des jeweiligen Landes oder der jeweiligen Region entspricht<sup>6</sup>. Trotz dieser Unterschiede sollte eine Verbindung zwischen

4 Vgl. UNESCO *Report of the Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study* (Ed-74/CONF 622/5): „It began to be recognised that education should be a continuous process. At this point the concept of primary or elementary education gave way to the notice of a basic cycle of education of flexible duration intended to provide enrichment for life in the perspective of lifelong education.“

5 Wir schließen uns hier im wesentlichen der vom ICED vertretenen Auffassung von den *minimum essential learning needs* an; allerdings wird bei dieser der von PAULO FREIRE betonte Prozeß der Bewußtseinsbildung ausgeklammert und statt dessen von der Aneignung positiver Einstellungen (*positive attitudes*) gesprochen. Wir versuchen, dies zu korrigieren.

6 Die letzte Konferenz der afrikanischen Erziehungsminister (24. Januar bis 4. Februar 1976 in Lagos) faßte die Diskussion um die Grundbildung wie folgt zusammen: „Basic education is neither a second-rate version of formal education nor a remedial course to enable the traditional school's 'rejects' to make up lost ground, nor is it to be seen as a revised or diluted version of adult education or new informal system parallel to elementary education. Drawing its inspiration from the latest developments in teaching and education, suitable for application both in and out of school, using direct methods as well as long-distance communication media, basic education should be adapted in its content to the nature and aspirations of its clients, whether they are children, adolescents or adults, and to the challenge of their living or working environment. This implies a diversification of curricula and a modification of the time-table, without affecting the unity of conception as regards the level and the quality of the goals to be attained“ (UNESCO 1976, S. 26).

flexiblen außerschulischen Grundbildungsansätzen und der Primarschule bestehen<sup>7</sup>. Gerade darin unterscheidet sich das neue Konzept der *Basic Education* von dem der *Fundamental Education* der fünfziger Jahre. Die Primarschule gilt nach wie vor als die erste Stufe des allgemein anerkannten Bildungssystems. Alle außerschulischen Ansätze und Abschlüsse werden letztlich doch wieder am formalen Schulsystem gemessen. Eine Vernachlässigung des Schulsystems zugunsten anderer, „kostensparender“ Ansätze würde daher die Chancengleichheit verringern, sie würde weder den Erwartungen der Eltern noch denen der Schüler entsprechen<sup>8</sup>.

### 3. Die Schule als Institution der Grundbildung

Nach wie vor ist die Primarschule in Entwicklungsländern die bedeutsamste Institution der Grundbildung<sup>9</sup>; sie wird von politischen Entscheidungsträgern ganz unreflektiert mit Grundbildung identifiziert. Eine Reihe von Ländern bemüht sich ernstlich, die allgemeine Schulpflicht zu verwirklichen. Man ist sich jedoch einig, daß eine Vergrößerung des von den Kolonialmächten übernommenen Schulsystems ohne eine qualitative Reform keine Lösung darstellen kann und daß eine solche Reform nur Chancen hat, wenn sie von höchster Stelle energisch unterstützt und lange genug durchgehalten wird.

Die Konferenz der afrikanischen Erziehungsminister stellte 1976 für eine Reform des Schulwesens folgende Leitlinien auf (UNESCO 1976, S. 21f.): (a) Verbindung der Schule mit der Umwelt und dem Leben der Gemeinschaft, ohne daß es zu einer Zerteilung in ein städtisches und ein ländliches Schulsystem kommt; (b) Verbindung der Schule mit dem Arbeitsprozeß; (c) Stärkung des afrikanischen Erbes durch die Schule. Bezugspunkt für Reformansätze in der Primarschule sollten jedoch

7 Die Weltbank betont zwar die Notwendigkeit, das nationale Erziehungssystem als umfassendes Lernsystem zu konzipieren, das schulische, außerschulische und sogar informelle Bildung integriert, sprach zunächst aber von alternativen Ansätzen zu einem kostensparenden Erziehungswesen (ohne diese Alternativen zu präzisieren), so daß Kritiker vermuten, hier würde doch wieder einem zweiklassigen Bildungssystem für die „Leute auf dem Lande“ das Wort geredet (vgl. auch WILLIAMS 1976). Eine Beratergruppe empfahl daher der Weltbank, vor allem im Zusammenhang mit der außerschulischen Bildung weniger von einem alternativen oder kostensparenden Erziehungssystem zu sprechen, um nicht die vielversprechenden außerschulischen Ansätze in Mißkredit zu bringen (vgl. Report of the External Advisory Panel on Education to the World Bank, 31. 10. 1978, S. 15).

8 Darauf weist S. TANGIANE (Assistant Director General for Education der UNESCO) nachdrücklich hin (1977, S. 14–31). Interessanterweise betont er die Notwendigkeit einer universellen Primarschulerziehung, kurz nachdem die afrikanische Erziehungsministerkonferenz mit Beteiligung von UNESCO-Experten die umfangreiche Empfehlung Nr. 14 zur Grundbildung ausgesprochen hatte (vgl. UNESCO 1976, S. 43f.). TANGIANE äußert die Befürchtung, daß auf diese Weise ein zweiklassiges „billiges“ Bildungssystem für die Armen geschaffen werden könnte. COLCLOUGH/HALLAK (1976, S. 501–524) befürchten, daß solche „Alternativen“ nicht zuletzt am Widerstand der Eltern scheitern könnten, die, wie dies zum Beispiel in Obervolta der Fall war, für ihre Kinder eine „richtige Schule“ und kein „centre d'éducation rurale“ haben wollten (ähnlich COLCLOUGH 1976, S. 48–63).

9 BLAUG (1972) und andere Bildungsökonomien sind sogar der Auffassung, daß in Entwicklungsländern die Primärerziehung höhere „social rates of return“ erziele als jede andere Form schulischer und universitärer Bildung. BLAUG beruft sich auf Untersuchungen in zehn Entwicklungsländern. Der VI. indische Fünfjahresplan stellt fest: „A strong national consensus has already emerged about this major shifts in educational policy required to ease the situation in the educated labour market. First, it is purposed to increase the share of primary education and adult education in total educational outlay. This would entail some reduction in the share of colleges and university education“ (International Development Review 1978, H. 3/4, S. 40).

nicht der Produktionsprozeß sein, sondern bestimmte Fähigkeiten, die in einem umweltorientierten Lernprozeß vor allem zu entwickeln seien: zu beobachten, Informationen zu sammeln, zu vergleichen und Folgerungen zu ziehen, Grundkenntnisse und Prinzipien auf neue Situationen zu übertragen, konkrete Arbeitsanweisungen auszuführen.

Für eine solche Schule, deren Aufgabe es ist, zu einem Leben und Weiterleben in der gesellschaftlichen Umwelt anzuleiten, ließe sich als Arbeitshypothese aufstellen: Allgemeines Grundwissen gehört in die Schule, berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse werden leichter im tatsächlichen Arbeitsprozeß erworben, womöglich unterstützt durch postprimäre Ausbildungsprogramme und außerschulische Beraterdienste<sup>10</sup>. Eine prinzipielle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist jedoch gerade in einem Entwicklungsland wenig sinnvoll<sup>11</sup>. Vorbereitung auf ein Leben in der Gemeinschaft und auf den Arbeitsprozeß impliziert für die letzten Jahre der Primarschule vorberufliche Ausbildung. Der Übergang in das Berufsleben würde allerdings erleichtert, wenn man das Einschulungsalter auf sieben oder acht Jahre erhöhen würde, wie es in einer Reihe von Entwicklungsländern erwogen oder bereits praktiziert wird (Tansania, Sambia, Sierra Leone, Benin, Kamerun, Ruanda, Indonesien).

Aus der Forderung nach allgemeiner Schulpflicht ergeben sich für die Primarschule weitere einschneidende Konsequenzen. Da man die Zahl der Schulen und Lehrer kurzfristig nur begrenzt erhöhen kann, werden folgende Alternativen erwogen: Umwandlung von Schulen in dörflichen Bildungszentren; Schichtunterricht (wobei eine Gruppe von Kindern morgens bzw. an den ersten drei Wochentagen, die andere Gruppe nachmittags bzw. an den letzten drei Wochentagen unterrichtet würde); Erhöhung der Klassenstärke; Einsatz von erfahrenen Handwerkern, Bauern oder Hausfrauen in der Schule; Errichtung kleiner Schulen mit nur einem Lehrer; Aufteilung des Bereichs der Primarschule in zwei mehr oder weniger abgeschlossene zeitliche Blöcke bzw. Reduzierung der Schulzeit überhaupt auf einen Zeitraum, in dem so viel allgemeine Grundbildung vermittelt werden kann, daß ein Rückfall in den Analphabetismus vermieden und ein Weiterlernen z. B. bei der Arbeit erleichtert wird. Hier stellt sich erneut die Frage nach der Qualität einer solchen Erziehung. Die Alternative wäre jedoch: gar keine schulische Bildung für etwa 50 Prozent der schulpflichtigen Kinder, die bestenfalls auf kompensatorische außerschulische Lernmöglichkeiten im späteren Leben vertröstet werden könnten. Doch vorerst bleibt das Problem gleichwertiger Primarerziehung für möglichst alle schulpflichtigen Kinder eines Entwicklungslandes noch ungelöst. Die Leidtragenden sind dabei nicht nur die 20 Prozent der Bevölkerung in schwer zugänglichen ländlichen Gebieten, sondern alle Menschen, die nicht das Glück haben, eine gut ausgebaute städtische Schule zu besuchen.

Die Überlegungen zur Reform des Primarschulwesens führen unmittelbar zu curricularen Konsequenzen, denn die Verbindung von Schule und Umwelt, Arbeitsprozeß und kultu-

---

10 „The major target population for agricultural or rural education is not children but adults who are already more or less committed to an agricultural or rural future. It is the farmer – not the pupil – who must be the main object of specific agricultural training, although this training itself is likely to be more effective when it is extended to an already more or less literate population“ (FOSTER/SHEFFIELD 1974, S. 8).

11 Hierzu hat sich die afrikanische Erziehungsministerkonferenz eindeutig geäußert: „In this context, the main tasks of education are (among others) . . . to provide a new form of education so as to establish close ties between the school and work; such an education, based on work and with work in mind, should break down the barriers of prejudice which exist between manual and intellectual work, between theory and practice, and between town and countryside“ (UNESCO 1976, S. 30).

rellem Erbe bedeutet – so etwa nach dem Bericht des *Institut de Pédagogie Appliquée à Vocation Rurale* (IPAR) Buea zur Reform des Primarschulwesens (IPAR Buea 1977, S. 27): Integration traditionell unterschiedlicher Fächer, praktische Aktivitäten, Partizipation der Gemeinschaft, entdeckendes und problemlösendes Lernen, kostensparende Grundbildung, Anpassung an die jeweilige Umwelt.

Integration traditionell unterschiedlicher Fächer unter eine Leitdisziplin bedeutet, daß z. B. Rechnen mit besonderem Bezug zu einer ländlichen Umgebung anhand konkreter Beispiele gelernt wird. Praktische Aktivitäten bedeuten die Vermittlung von Grundkenntnissen z. B. im landwirtschaftlichen oder handwerklichen Bereich durch praktische (allerdings nicht unbedingt produktionsbezogene) Arbeit im Schulgarten oder in einer Schulwerkstatt. Partizipation der Gemeinschaft bedeutet eine stärkerer Integration der Schule in das dörfliche oder städtische Leben, aber auch ein gewisses Maß an Mitbestimmung von Eltern und Schülern. Entdeckendes und problemlösendes Lernen sollte das reine Memorieren und Reproduzieren ablösen. Eine kostensparende Grundbildung benutzt z. B. die Materialien, die die Umwelt bietet, zum Schulbau und zur Erstellung von Hilfsmitteln für den Unterricht.

Der kritischste Punkt ist die Anpassung an die konkrete Umwelt, obwohl prinzipielle Unterschiede im Primarschulcurriculum eines Landes vermieden werden sollen. Eine ländliche Umwelt – das haben die Untersuchungen in Kamerun ergeben – ist z. B. bestimmt durch die kulturelle oder ethnische Gruppe (Sprache!), den Standard von Landwirtschaft und Handwerk, den Standard der Infrastruktur.

Während man das Curriculum von Fächern wie Rechnen, die Nationalsprache, fremdsprachlicher Unterricht im Kern national einheitlich gestalten kann, wird der Bereich der *environmental studies*, zu dem unter anderem landwirtschaftliche Unterweisung, Gesundheitsfürsorge und Selbsthilfe gehören, sich stark an den drei skizzierten Kriterien orientieren, die eine Umwelt bestimmen. Das gleiche gilt für den Bereich „Kunst und Handwerk“ (vgl. dazu IPAR Buea 1977, S. 67–179). Das nationale Curriculum wird also kontinuierlich Unterschiede zwischen Stadt und Land aufweisen, wobei die Extreme in Stadt und Busch durchaus so weit auseinander liegen können, daß man nur noch bei einem sehr hohen Abstraktionsgrad von einem national einheitlichen Curriculum sprechen kann.

Ein besonderes Problem stellt die Unterrichtssprache dar. Nur wenige Entwicklungsländer sind in der glücklichen Lage, in Arabisch oder Kisuaheli eine einheitliche Nationalsprache zu haben. In vielen Ländern, vor allem im frankophonen Afrika, ist die Sprache der ehemaligen Kolonialmacht nach wie vor selbst in der Primarschule Unterrichtssprache. Jedermann lernt jedoch entschieden leichter in der Muttersprache, und deren Gebrauch wird für die Schule eine der engsten Verbindungen zu Familie und Umwelt. Angesichts der Vielzahl von einheimischen Sprachen scheint dieses Problem trotz aller Empfehlungen<sup>12</sup>

12 So formulierte die Konferenz der afrikanischen Erziehungsminister in einer Erklärung, die zugleich das ganze Dilemma aufzeigt unter „The urgent needs“: „These pressing requirements must be satisfied by the full and complete restoration of the national languages as languages of instruction. Whilst they correspond to the profound aspirations of the general public, and ensure for the present and the future the reconciliation that the African needs with his environment and his integration into society at large, they place the educational effort in a new dialectical relationship which ensures the dissemination of culture and knowledge in society and the intellectual emancipation of the community by the elimination of any elite status. An approach of this kind should lead to the revival of the national languages as vehicles of scientific and technical progress; it will enable our societies, freed from all the effects of foreign domination, to contribute in their own unique way to the fruitful dialogue upon which the full development of the various civilizations depends. This promotion of African national languages does not preclude, but on the contrary lends itself to a pragmatic and functional use of foreign languages for the purpose of fruitful exchanges on a basis of equality“ (UNESCO 1976, S. 31). Über die Arbeit des *Centre Linguistique Appliqué de l'Université de Dakar* (CIAD) vgl. das OECD-Papier DAC 78, 12, Annex I, S. 10 ff.

vorerst weder politisch noch pädagogisch lösbar. Es zeigt sich mit ähnlicher Schärfe bei den Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene. Im praktischen Schulbetrieb bringt diese Situation eine Menge Übersetzungsarbeit und Interpretationsübungen mit sich, damit die Kinder einerseits die richtige Sachinformation erhalten, andererseits den korrekten Gebrauch der offiziellen Landessprache erlernen. – Weitgehend ungeklärt ist auch noch der Bezug des afrikanischen Schulwesens zu traditioneller Stammesunterweisung und zu religiöser Unterweisung (abgesehen von den Koranschulen die nicht ohne weiteres als allgemeinbildende Schulen gelten können)<sup>13</sup>.

Bislang gibt es noch keine umfassende Reform des Primarschulwesens in einem Entwicklungsland, über die genügend Erfahrungsberichte vorliegen und die Modellcharakter haben könnte. Es gibt überall Versuche wie in Kamerun (vgl. IPAR Buea 1977), Sierra Leone, Benin, Nordnigeria, Indien, Indonesien (vgl. UNESCO-IBE 1978) und Peru, über die einzelne Fallstudien vorliegen. Vielfach handelt es sich dabei um Pilotprojekte oder Studien zur Reform, die von den politischen Entscheidungsträgern noch geprüft werden. So könnte allenfalls ein Trend skizziert werden. Ein allgemeines Muster für Reformen des Primarschulwesens kann es schon deshalb nicht geben, weil es den Prinzipien der Flexibilität, der Umweltbezogenheit und der Integration in die Gemeinschaft widersprechen würde. Wie es möglich sein soll, trotz solcher Integration in die konkrete Gemeinschaft ein wenigstens im Kern national einheitliches Schulsystem zu bewahren, bleibt eine offene Frage.

#### 4. Das außerschulische Bildungswesen

Das sog. nichtformale, das heißt das außerschulische Bildungswesen umfaßt alle organisierten Bildungsmaßnahmen außerhalb des formalen Schulwesens. Maßnahmen in dessen Rahmen richten sich sowohl an die Jugend als auch an Erwachsene (vgl. auch *Prospects* No. 2, 1978).

Zu den Jugendbildungsprogrammen gehören (a) direkte Vorbereitung auf die Berufsausbildung durch Kurse für Jugendliche ohne oder mit nur geringer Schulausbildung und Kurse, die die Schulausbildung ergänzen; (b) Aus- und Fortbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz (*on-the-job/in-service-training*) durch Aus- und Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen des Kleinhandels und einheimischen Handwerks, kurzfristige Kurse für junge Arbeiter und Bauern zur Ergänzung der Berufsausbildung sowie Aus- und Fortbildungsmaßnahmen größerer privater oder staatlicher Unternehmen (am Arbeitsplatz), im landwirtschaftlichen und vor allem im industriellen Sektor. Hier sind allerdings die Übergänge zum formalen Erziehungswesen fließend; (c) Erziehungsmaßnahmen im Rahmen der Gemeinwesenentwicklung durch Gruppenaktivitäten außerhalb des formalen Schulwesens und Programme nationaler Jugenddienste, vor allen in ländlichen Gebieten.

Zu den Erwachsenenbildungsprogrammen gehören (a) Ausbildung Erwachsener ohne oder mit geringer Schulbildung durch Programme der funktionalen Alphabetisierung und Fortbildungskurse für Bauern, Handwerker und kleine Gewerbetreibende entweder am Arbeitsplatz oder in Fortbildungszentren; (b) spezialisierte Fortbildungsmaßnahmen durch Kurse für Administratoren oder Multiplikatoren in der ländlichen und dörflichen Entwicklung (*rural/community development*) und Kurse

---

13 Auf das Problem des Unterrichtspersonals kann hier nicht mehr eingegangen werden; vgl. dazu unter anderem UNESCO-IBE, International Conference on Education, 35th Session (27. August bis 4. September 1975), vor allem die Papiere „Teachers and other Professionals in Education: New Profiles and New Status“ und „The Teacher's Role and Training – Joint Paper from the International Teachers Organizations“.



(oft im Baukastensystem) zur Auffrischung der Kenntnisse oder zur Weiterbildung vor allem in den Bereichen von Management und Technik; (c) Erziehungsmaßnahmen im Rahmen der Gemeinwesenentwicklung wie Organisation von Selbsthilfediensten, Unterricht in Hygiene, Hauswirtschaft, Familienplanung sowie gezielte Fortbildungsmaßnahmen für Mitglieder von Genossenschaften, Gewerkschaften und Bauernverbänden; (d) Radiokampagnen zur Mobilisierung der Bevölkerung und zur Information über Fragen der ländlichen Entwicklung und der Gemeinwesenentwicklung.

Im Rahmen der skizzierten Aufgaben der Jugend- und Erwachsenenbildung konzentriert sich das außerschulische Bildungswesen in Entwicklungsländern zunehmend auf die Integration von Bildungsprogrammen in regionale Entwicklungsprogramme und in Verbindung damit auf das Gebiet der Grundbildung. Dabei hat das nichtformale Erziehungswesen nicht selten Mängel des formalen Schulwesens zu kompensieren. – Jede Maßnahme, die den wirtschaftlichen Aufschwung eines Landes zum Ziele hat, setzt parallele Bemühungen auf dem Bildungssektor voraus. Eine ausgewogene wirtschaftliche und soziale Entwicklung kann nicht ohne konstruktive Beteiligung der Betroffenen erreicht werden. Entwicklung beruht auf Wandel. Es ist eine wesentliche Aufgabe der Erziehung, Verständnis für diesen Wandel zu wecken und zu seiner aktiven Bewältigung anzuleiten.

Das nichtformale Bildungswesen ist von seiner Struktur her flexibler als das formale Schulwesen; es kann sich daher leichter den Erfordernissen des Arbeitsmarktes anpassen und gezielt Arbeitskräfte aus- und fortbilden<sup>14</sup>. Solche Ausbildungsbedürfnisse entstehen zunehmend auch in den traditionellen Bereichen der Landwirtschaft, die sich langsam von der Subsistenzwirtschaft zur marktorientierten Vorratswirtschaft wandelt. Entwicklungsprogramme scheitern nicht selten oder bleiben unverhältnismäßig lange auf die Mitarbeit ausländischer Experten angewiesen, weil sie nicht von gezielten Bildungsprogrammen begleitet werden. Umgekehrt müssen außerschulische Bildungsprogramme (und nicht nur außerschulische!) auf die konkreten Arbeits- und Produktionsverhältnisse abgestimmt sein. Spätestens am Ende eines Ausbildungsprozesses muß ein Arbeitsplatz stehen. Nur wenn Bildungsprogramme mit nationalen oder regionalen Entwicklungsplänen abgestimmt sind, leisten sie den notwendigen Beitrag zur Aus- und Fortbildung der benötigten Arbeitskräfte. Es wäre sinnlos, moderne Anbaumethoden, den Gebrauch von Kunstdünger, Insektenvertilgungsmitteln und Bewässerungsanlagen in einer vom Entwicklungsprozeß abgeschnittenen Zielgruppe lehren zu wollen, der zudem noch die notwendigen Ressourcen fehlen, um propagierte Methoden auch zu erproben und anzuwenden. Erst wenn anlaufende Entwicklungsaktivitäten ein gewisses Vorverständnis für Entwicklung und die Motivation zur Weiterbildung geschaffen haben, erst wenn die entsprechenden Hilfsmittel und die Arbeitsplätze vorhanden sind, können sich erzieherische Maßnahmen in Produktionserfolgen niederschlagen. Andernfalls wird nur das Dilemma geschaffen, daß die Erziehungsinvestitionen an Verständnislosigkeit scheitern oder zu Frustration führen, weil den Betroffenen nun erst die Beschränktheit der eigenen Situation bedrückend bewußt wird. Zudem ist zu beobachten, daß in vielen Entwicklungsländern die Arbeitslosigkeit mit dem Niveau der Ausbildung steigt, weil für die Höherqualifizierten keine geeigneten Arbeitsplätze vorhanden sind<sup>15</sup>.

14 Da das außerschulische Erziehungswesen nicht auf eine allgemeine Schulpflicht rekurreren kann, muß es viel stärker seine Nützlichkeit nachweisen als das Schulwesen. Ein Angebot ist nur „gefragt“, wenn es tatsächlich der Verbesserung der Lebensbedingungen dient. Die Gefahr von Sterilität ist daher außerhalb des Schulwesens geringer. Der Einsatz von Massenmedien wie Radio, ländliche Zeitungen und (in beschränktem Umfang) auch Fernsehen ist im allgemeinen vielversprechender; der Nutzen ist unmittelbarer, weil durch außerschulische Programme die bereits im Produktionsprozeß stehende Bevölkerung angesprochen wird (vgl. den Beitrag von NAUMANN in diesem Heft).

15 Bei solch integriertem Ansatz können Erziehungsprogramme sogar in etwa wirtschaftlich rentabel werden, wie der Erfolg von Programmen zur funktionalen Alphabetisierung beweist; vgl. dazu die Länderberichte in MÜLLER (1974, S. 199–410).

Bildungsprogramme dürfen allerdings nicht nur dem wirtschaftlichen Fortschritt dienen. Bildung ist mehr als nur Investition zur Höherqualifikation menschlicher Arbeitskraft. Zwischen Bildung, Produktion und sozialer Gerechtigkeit besteht eine Wechselwirkung, die nur dann eine positive ist, wenn Entwicklungsprogramme wirtschaftliches Wachstum und soziale Gerechtigkeit miteinander zu verbinden trachten (dazu insgesamt MÜLLER 1976).

##### 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze

Die gegenwärtige Bildungskrise in der Dritten Welt ist nicht zuletzt eine Krise des gegenwärtigen Schulsystems. Außerschulische Programme müssen dessen Defizite kompensieren, mitunter sogar das Schulsystem selbst ersetzen. Als Alternative sollte man sie jedoch nicht betrachten. Am sinnvollsten wäre zweifellos ein Gesamtsystem, in dem das schulische und das außerschulische Bildungswesen so flexibel aufeinander bezogen sind, daß sie sich gegenseitig ergänzen, eine möglichst große Reichweite haben und kostengünstig arbeiten können.

Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit liegen ohnehin auf der Hand: (1) Das außerschulische Bildungswesen bietet Fortbildungsmöglichkeiten an; es kann theoretisches Schulwissen durch praktische Ausbildung abrunden und sich dabei den örtlichen Bedürfnissen anpassen; solche Fortbildungsmaßnahmen können durchaus den Charakter einer Teilzeitbeschäftigung erhalten, falls Schulabgänger keinen festen Arbeitsplatz finden oder dafür noch nicht genügend qualifiziert sind. (2) Es kann die Ausfallquote der Schüler dadurch verringern, daß es vorzeitig Abgegangene (*drop outs*) auf weiteren Schulbesuch vorbereitet oder Schulabschlüsse kompensiert. (3) Die außerschulische Bildung kann wertvolle, in der Praxis erprobte Anregungen zu inhaltlichen und methodischen Reformen des Schulwesens geben (z. B. für arbeits- und umweltbezogene Curricula, Alternativen zum gängigen Frontalunterricht). (4) Mitarbeiter außerschulischer Bildungsprogramme können in der Schule eingesetzt werden, wenn Lehrer fehlen oder für bestimmte Fächer nicht ausgebildet sind. Umgekehrt können Lehrer (wenn möglich nach zusätzlicher Ausbildung) im außerschulischen Bildungswesen eingesetzt werden. (5) Gebäude können mehrfach benutzt werden: Schulen von Erwachsenen, Ausbildungszentren von Schülern. (6) Die Universitäten können gezielte Programme zur Erwachsenenbildung anbieten, wie das im anglophonen Afrika bereits geschieht (*extension services, extra mural departments*). Bei geschicktem Management können sie sich dabei den Bedürfnissen wie den finanziellen Ressourcen von Industrie und Wirtschaft so anpassen, daß das Erziehungsbudget eines Landes kaum belastet wird. Oft wirken Studenten ohnehin als Freiwillige oder Teilzeitkräfte bei außerschulischen Bildungsprogrammen mit, die ohne sie kaum durchgeführt werden könnten (z. B. funktionale oder traditionelle Alphabetisierungsprogramme).

Die Frage, ob in der zukünftigen Bildungsplanung der Entwicklungsländer dem Schulwesen oder dem außerschulischen Bildungswesen Priorität eingeräumt werden soll, ist noch nicht ausdiskutiert. Ganz zu Ungunsten der Schule kann sie nicht entschieden werden. Trotz aller Unzulänglichkeiten ist bisher noch kein Ersatz für das Schulwesen gefunden worden; eine etwaige Entinstitutionalisierung des formalen Bildungswesens ist in allen Folgen noch nicht zu übersehen. Das außerschulische Bildungswesen (Fallstudien dazu: AHMED/COOMBS 1975; UNESCO-IBE 1978; OECD DAC, 12 Annex I) wird je-

doch erheblich an Bedeutung gewinnen. Jugendliche und Erwachsene können das Erlernte viel schneller praktisch umsetzen als Kinder<sup>16</sup>. Überdies hat sich das Schulsystem häufig als dysfunktional erwiesen, da es weder zu produktiver Arbeit anleitete noch zu sozialer Integration führte. Erwachsene sind zudem die bildungsmäßig Unterprivilegierten. Schließlich behinderte die Verständnislosigkeit der Eltern den Lernprozeß der Kinder<sup>17</sup>.

## 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung

Schulisches und außerschulisches Bildungswesen können sich – gerade im Grundbildungsbereich – ergänzen, auch wenn sie als selbständige Systeme arbeiten. Wichtig sind dabei Übergangsmöglichkeiten von einem zum anderen System auch im Rahmen außerschulischer Bildungswege. Für das außerschulische Bildungssystem erhebt sich hier allerdings sofort das Problem der Äquivalenz der Qualifikationen auf der einen Seite und die Gefahr der Formalisierung auf der anderen Seite. Das Bildungswesen in Entwicklungsländern wird wohl noch auf längere Zeit dadurch gekennzeichnet sein, daß die beiden Bildungssysteme mehr oder weniger selbständig nebeneinander oder miteinander arbeiten. Darüber hinaus gibt es allerdings einige interessante Ansätze zu einer integrierter Grundbildung, von denen die meisten noch im Versuchsstadium sind.

Dazu gehören die ländlichen Erziehungszentren in Obervolta<sup>18</sup>, die Zentren zur integrierten Volkserziehung in Guinea Bissau (CEPI)<sup>19</sup>, das Namutambe-Projekt in Uganda (UNESCO-IBE 1978, S. 198–203), die zwanzig dörflichen Bildungszentren (*Community Education Centres*) in Sierra Leone, die rund um die Lehrerbildungsanstalt von Bunumbu (UNESCO-IBE 1978, S. 16–36; AFRICAN CURRICULUM ORGANIZATION/DSE 1978) entstanden sind, vor allem aber die dörflichen Bildungszentren in Tansania, die seit 1978 verstärkt zur Regelschule gemacht werden sollen (UNESCO-IBE 1978, S. 72–90).

Bei diesen Zentren handelt es sich nicht mehr um konventionelle Schulen, sondern um polyvalente Bildungszentren für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Der Bezugsbereich dieser Zentren ist ihre eigene Umwelt, ihr Ziel das Lernen und Weiterlernen zur Verbesserung der eigenen Lebensbedingungen: So soll das ganze Dorf in einen Lernprozeß einbezogen werden, dessen Träger nicht mehr

---

16 NYERERE formulierte es einmal so: „Es ist jetzt Zeit, darüber nachzudenken, ob es gerechtfertigt ist, daß eine arme Gesellschaft wie die unsere, beinahe 20% der öffentlichen Einnahmen für die Erziehung unserer Kinder und jungen Leute ausgibt, und sich zu überlegen, wozu diese Erziehung gut sei. Denn in unseren Verhältnissen ist es unmöglich 147 Mill. Shilling jedes Jahr auf die Erziehung unserer Kinder zu verwenden, während andere leer ausgehen, wenn das Ergebnis nicht eine angemessene Bedeutung hat für die Gesellschaft, die wir aufzubauen versuchen“ (NYERERE 1967, S. 2).

17 NAIMAN (1972, S. 71) warnt sehr deutlich vor falschen Alternativen: „It is my profound conviction that there will be no possibility of success for primary education in rural areas, whether ruralized or not, if children leaving school return to a community which is not educated at the same time. Adult education is thus essential for a harmonious development of the rural community as a whole. Money invested in primary education in a rural area where there is no adult education whatsoever may be considered as almost completely wasted.“

18 Die Zentren in Obervolta haben allerdings gegenüber den Primarschulen einen schweren Stand, weil die Bevölkerung hofft, daß die Zentren so bald wie möglich durch Primarschulen ersetzt werden, von denen man größere Aufstiegschancen für die Kinder erwartet.

19 Die Zentren in Guinea Bissau sind beschrieben in dem wiederholt zitierten OECD-Papier, Annex I, S. 16–19. Hier handelt es sich im wesentlichen um die Klassen 5 und 6 einer Primarschule.

unterschiedliche Organisationen je für sich sind; sondern das Dorf hat ein Zentrum, das allerdings mit den verschiedensten Beratungsdiensten zusammenarbeitet und neben unterrichtenden auch in starkem Umfang koordinierende Funktionen hat<sup>20</sup>. Der Ansatz zwingt in curricularer Hinsicht dazu, die Lernziele nicht deduktionistisch aus allgemeinen, gesamtstaatlich vorgegebenen Entwicklungszielen zu bestimmen. Aufgrund einer Situationsanalyse sind vielmehr die lokalen Gegebenheiten ebenso zu berücksichtigen wie die unterschiedlichen Gruppen von Lernenden (Kinder, Jugendliche, Erwachsene: Männer und Frauen) und die Leistungen, die die verschiedensten „Vermittler-Institutionen“ (Schule – außerschulische Dienste) praktisch vor Ort einbringen können. Das bedeutet, daß auch noch ein so entwicklungsbezogener Fächerkanon – wie Lesen/Schreiben/Rechnen, Selbsthilfe, kulturelles Erbe, politische Bildung, Landwirtschaft/Kleinhandwerk/Kleinhandel – den lokalen Bedingungen angepaßt werden muß.

Trotzdem soll die Curriculumstrategie bei der Umsetzung von Lernzielen in Lerninhalte auch noch den vertikalen Aufbau des Erziehungssystems (Primarbereich – Sekundarbereich – tertiärer Bildungsbereich) berücksichtigen und einen Dualismus Stadt/Land vermeiden, um nicht Chancengleichheit und Aufstiegsmöglichkeiten zu gefährden. So behalten z. B. die tansanischen *Community Education Centres*, die versuchsweise in verschiedenen Regionen des Landes errichtet wurden, das nationale Primarschul-Curriculum in den Kernfächern bei, um den Schülern Mobilität und Aufstieg in die Sekundarschule nicht zu verbauen und eine gleichwertige Primarbildung zu gewährleisten. Jugendliche und Erwachsene ohne Schulausbildung absolvieren entsprechende Programme der funktionalen Alphabetisierung. Die Unterschiede im Angebot zeigen sich daher besonders in den Fächern, die auf das lokale Milieu abgestimmt sind und nicht zum Kanon des nationalen Curriculum gehören. Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben dabei keineswegs dasselbe zu lernen. Der Unterricht wird getrennt durchgeführt. Jugendliche und Erwachsene erhalten zusätzliche Unterweisung durch Mitarbeiter verschiedener Beratungsdienste und werden in die nationalen Radiokampagnen zu Themen wie Gesundheit, Ernährung, Alphabetisierung und politische Erziehung einbezogen.

Das *Community Education Centre* in Kwamsisi/Tansania differenziert sein Lehrangebot in den lokal spezifischen Fächern nach dem Bedarf der unterschiedlichen Zielgruppen wie folgt (KINUNDA/MIZAMBWA/HASSAN 1977, S. 68–70):

---

20 NAJMAN (1972, S. 55) schlägt für die Entwicklungsländer folgende Schulform vor: „My idea is a school, or rather an institution, which would give basic knowledge and skills to both children and parents in a rural community. Whether this education should be given to both age groups simultaneously or not remains a question of practical solutions. I would favour education given to groups of parents and children jointly, so that they would study together under the leadership of someone who would be both a teacher and a kind of community leader. This community school would deliver basic education to youngsters and elders at the same time. Instead of grades and classes and examinations to pass, an institution like this might have an initial course and an advanced course. Both children and elders could remain in this institution for a certain number of years until they had achieved what some people call the 'terminal performance specifications' (= Minimum an Kenntnissen und Fertigkeiten, J. M.).“ – Die bolivianischen „Kernschulen“ (*sistema escolar nuclear*) arbeiten nach ähnlichem Konzept, das BAUER-STIMMANN (1971, S. 115) folgendermaßen beschreibt: „Die Schule darf sich nicht ausschließlich auf die Vermittlung formalen Wissens beschränken, sie muß darüber hinaus den sozialen und wirtschaftlichen Mittelpunkt einer jeden Gemeinde bilden und entsprechend vielseitige Aktivitäten entfalten. Sie darf sich nicht allein auf die Erziehung der Kinder beschränken, sondern muß gleichzeitig auch Erwachsenenbildung in anschaulicher praktischer Form betreiben.“

	Politische Erziehung	Selbsthilfe	Gesundheitswesen
Erwachsene	Seminare über gemeinsames Arbeiten	Gemeinsame Feldarbeit zur Erzeugung von Nahrungsmitteln zum Eigengebrauch	Bedeutung von Gesundheitsdiensten
	Seminare über Entwicklungsprojekte im Distrikt	Anlegen eines Versuchsfeldes, um Produkte zu ziehen, die sich vermarkten lassen (cash crops)	Ursachen falscher Ernährung
		Brunnen graben	Verhütung von Krankheiten
		Funktionale Alphabetisierung	Erzeugung von Trinkwasser
Jugendliche	gleiche Lerninhalte wie bei den Erwachsenen	Ackerbau in Zusammenarbeit mit den Erwachsenen auf dem Feld	gleiche Lerninhalte wie die Erwachsenen
		Handwerk: Einrichtung einer Werkstatt zur Herstellung von Hausmöbeln	
Kinder	Geschichte des eigenen Dorfes	Versuche zur Anpflanzung von Baumwolle und Sojabohnen	persönliche Sauberkeit
	Anleitung zu gemeinsamer Arbeit mit den Dorfbewohnern	Einübung von gemeinsamer Feldarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen	Art und Gebrauch von Nahrungsmitteln
		Handwerk: Körbe flechten, Töpferei	Verhütung von Krankheiten
		Gemeinsame Arbeiten zur Erweiterung der Schule	Sauberhaltung des Dorfes

Mit der Aufgabe, Rahmencurricula an örtliche Verhältnisse anzupassen, mit „außerschulischen“ Diensten zusammenzuarbeiten, sich auch um Erwachsene und Jugendliche zu kümmern, wird die traditionelle Lehrerrolle revolutioniert. Der Lehrer kann selbstverständlich Erwachsenen nicht mit dem gleichen Autoritätsanspruch gegenüberreten wie Kindern. Die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern verlangt Bereitschaft zur Kompetenzteilung und Geschick, um Konkurrenzverhältnisse zu vermeiden. Die Einbeziehung von Bauern, Handwerkern, Musikern oder Künstlern aus dem engeren oder weiteren Dorfbereich in den Unterricht setzt Einfühlungsvermögen und die Bereitschaft voraus, sich auf pädagogische Hilfestellungen zu beschränken. Der Schulleiter, der so vom Prinzipal zum Koordinator von Lernprozessen geworden ist, kann sich ebenso schnell überfordert fühlen wie der Lehrer, der sich an seine traditionelle Rolle klammert. Am Rollenverhalten der Lehrer kann das Grundbildungskonzept ebenso scheitern wie am Erwartungshorizont unzureichend aufgeklärter Eltern.

Die Erfolgskontrolle erfolgt traditionell durch Examina am Ende der Primarschule, eventuell noch durch gelegentlich auftauchende Schulinspektoren. Die Examina werden mehr oder weniger einheitlich auf Landesebene durchgeführt. Es wird abfragbares Wissen verlangt. Der Erfolg entscheidet über den Aufstieg in die Sekundarschule und damit über den

ganzen künftigen Lebensweg. Die Einführung bedarfsorientierter Curricula setzt eine Reform dieses rigorosen Prüfungsverfahrens voraus, das für lokale Abweichungen keinen Raum läßt und zu rein rezeptivem Lernverhalten verleitet. Autoritäre Züge der Schule sind vielfach nur eine Konsequenz eines autoritären Examenssystems. Man wird bei der leider notwendigen Selektion für „höhere“ Bildungsgänge an irgendeiner Form von Prüfung, vielleicht verbunden mit einer Bewährung durch praktische Arbeit, sicher nicht vorbeikommen, aber vielleicht ist eine begleitende Kontrolle der Angemessenheit des eingeleiteten Bildungsprozesses doch besser. Das würde eine Evaluierung von Prozessen, nicht von Resultaten bedeuten (vgl. die Beiträge von OMOLEWA und ACHTENHAGEN/BURFEIND/FUHR in diesem Heft).

Nach dem Konzept der integrierten Grundbildung müßte die Bildungsplanung dezentralisiert erfolgen, d. h. daß auf nationaler Ebene (lediglich) die globalen Ziele und Prioritäten vorgegeben, auf regionaler Ebene dann Ziele und Prioritäten in flexible Programme umgesetzt werden müssen, die auf Distrikts- und teilweise sogar auf lokaler Ebene ihre detaillierte Ausformung erhalten, um wirklich bedarfsbezogen sein zu können. Der Planungsaufwand für ein Land wie Tansania mit 18 Regionen und etwa vier Distrikten je Region wird damit ganz beträchtlich. Er wird zudem in jedem einzelnen Distrikt relativ groß, da die Zielvorstellungen der Planer und die Wunschkonzepte der „Betroffenen“ in etwa in Übereinstimmung gebracht werden müssen, wenn man eine „Mobilisierung“ der Bevölkerung erreichen will. Der Planungsprozeß wird auch nicht linear von oben nach unten laufen können, wenn man Mitsprache der Lernenden ernst nehmen will – und sei es auch nur über Multiplikatoren, Meinungsbilder oder lokale Führer, sofern diese das Vertrauen der Bevölkerung besitzen (EVANS 1977). Allerdings zeigt sich in der Wirklichkeit einstellen des öfteren, daß eine Beteiligung der Zielgruppen zunächst kaum zu erreichen ist. Man ist gewohnt, auf Anweisung zu handeln. Das Planungsmodell wird daher evolutionär und emanzipatorisch sein müssen, so daß Umfang und Niveau der Mitwirkung der Bevölkerung sich mit dem Maß ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu aktiver Mitgestaltung steigern können.

Im Konzept der *Community Education Centres* wird mit der Forderung nach einem bedarfs- und umweltorientierten Grundbildungssystem ernst gemacht, das die vorhandenen Ressourcen optimal nutzt und jenes Mindestmaß an funktionalen Grundkenntnissen, das zu einem menschenwürdigen Leben in einer sich wandelnden Gesellschaft notwendig ist, der ganzen Dorfgemeinschaft vermitteln soll. Bis jetzt gibt es allerdings nur Versuchsprogramme der zitierten Art, zentriert um einige Lehrerbildungsanstalten und angesiedelt im ländlichen Milieu. Das Konzept ist prinzipiell auf die Stadt übertragbar. Doch herrscht dort noch ungebrochen die traditionelle, relativ gut ausgebaute Primarschule, die vor allem auf den Aufstieg in die Sekundarschule und über diese in den Hochschulbereich vorbereitet.

Erst wenn es dazu kommt, daß in einem Staat die politischen Entscheidungsträger im Rahmen eines sozial gerechten Entwicklungskonzepts ein bedarfsbezogenes Bildungssystem mit dem nötigen Nachdruck vertreten und die Reform lang genug durchhalten können und daß die Lernenden sich von der Richtigkeit eines derartigen Konzepts überzeugen lassen, haben die *Community Education Centres* eine Chance, über das Versuchsstadium hinauszukommen. Dabei werden sich dann allerdings auch die praktischen Probleme der Bildungsplanung, Curriculumentwicklung, Ausbildung von Lehrpersonal, Entwicklung von angepaßten Unterrichtsmaterialien in ihrem vollen, d. h. im nationalen Umfang stellen.

## 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

Beschleunigter Ausbau eines Grundbildungssystems für alle, verbunden mit einer qualitativen Reform des Erziehungswesens in Entwicklungsländern, ist auch eine Herausforderung an die erziehungswissenschaftliche Forschung (vgl. auch die Fragenkataloge in UNESCO-IBE 1978, S. 230–234).

(1) Zunächst stellen sich Fragen nach dem Zusammenhang einer bedarfsorientierten Grundbildung mit der sozioökonomischen Entwicklung eines Landes. Beide müssen aufeinander bezogen sein. Aber wie können Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten, die eine überschaubare Zielgruppe für ein menschenwürdiges Leben oder eine Beteiligung an konkreten Entwicklungsprogrammen benötigt, in Beziehung zu nationalen und internationalen Entwicklungszielen gebracht werden? Wie kann umgekehrt den konkreten Zielgruppen solcher Entwicklungsprogramme die Relevanz nationaler demographischer oder wirtschaftlicher Planung für das persönliche Fortkommen des einzelnen klar gemacht werden (vorausgesetzt, eine solche nationale Planung orientiert sich überhaupt an den Grundbedürfnissen)? Wie kann Bildung als Entfaltung der Persönlichkeit oder als Menschenrechte mit Erziehung als Instrument der sozio-ökonomischen Entwicklung in Einklang gebracht werden?

Geklärt werden muß außerdem, wie in einem Primarschulcurriculum der Bezug zur Umwelt und zum Arbeitsprozeß realisiert werden kann, ohne die Einheit des Primarschulsystems auf nationaler Ebene zu gefährden. Es gilt, einen gemeinsamen Wissens- und Fähigkeitsbestand zu identifizieren und zugleich die unterschiedlichen Umwelthanforderungen der nachschulischen Lebensbewältigung zu integrieren. Weitere Fragestellungen, zu denen die Bildungsforschung eventuell Antwort oder klärende Beiträge leisten könnte, sind die mögliche Verkürzung der Primarschulzeit, die Erhöhung des Einschulalters und die Aufnahme beruflicher Ausbildung in das Curriculum. Um eine Reform durchführen zu können, müßten auch praktikable und wirkungsvolle Konzepte für den Reformprozeß entwickelt und Mittel gefunden werden, um die beteiligten Institutionen zur Zusammenarbeit anzuleiten.

Da das außerschulische Erziehungssystem so ausgebaut werden sollte, daß es kompensatorische Funktionen für das Schulwesen übernehmen kann, stellt sich die Frage, wie die Übergänge zwischen Schulwesen und außerschulischem Bildungssystem aussehen könnten. Einerseits wäre es möglich, das außerschulische Bildungssystem an der Schule zu orientieren; andererseits wäre es auch denkbar, das Schulwesen an dem flexibleren, bedarfsorientierten außerschulischen Bildungssystem zu orientieren. Bei einer engeren Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischem Bildungssystem auf allen Ebenen (lokal, regional, national) müssen Koordinationsprobleme gelöst werden. Dabei geht es nicht nur um institutionelle Rivalitäten oder um administrativ getrennte Hierarchien, die in der Zuständigkeit verschiedener Ministerien ihren Ausdruck finden, sondern um das nationale Schulsystem auf der einen und eine Vielzahl außerschulischer Dienste auf der anderen Seite, die sich oft nur dank ihrer Eigenständigkeit in der Lage sehen, auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Diese Dienste weichen oft einer Institutionalisierung aus, um nicht die Spontaneität ihrer Bildungsprogramme zu verlieren. Man hat versucht, in den polyvalenten Bildungszentren (*community education centres*) einen integrierten Ansatz zu institutionalisieren. Über Versuche, die wesentlich von der Unterstützung einer benachbarten Lehrerbildungsanstalt abhängen, ist man bis

jetzt noch nicht hinausgekommen. Solche Versuche müßten jedoch sehr sorgfältig beobachtet und evaluiert werden, um aus ihnen Leitlinien für eine zukünftige „Regelschule“ abzuleiten.

Ein ungelöstes Problem bleibt weiterhin die Wertschätzung der regulären Schulbildung, das heißt: Wie können Eltern und Kinder motiviert werden, alternativen, auf die konkreten Gegebenheiten ausgerichteten Lernsystemen einen ähnlich hohen Stellenwert einzuräumen wie dem klassischen Schulsystem? Und wie können die traditionelle Stammesunterweisung, die religiöse Unterweisung, die handwerkliche Überlieferung in eine positive Beziehung zum existierenden Schulwesen gebracht werden?

(2) Welche Konsequenzen hat ein bedarfsorientierter Ansatz für die Bildungsplanung? Ganz allgemein fehlen die statistischen Unterlagen für gezielte Planung und für das Abwägen möglicher Alternativen. Schon deshalb kann eine bedarfsorientierte Planung nicht zentralistisch von oben nach unten (nationale Ebene – lokale Ebene) verlaufen. Sie ist nicht nur auf die Rückkopplung von der Basis her angewiesen, sondern sie müßte dort ansetzen. Wie müßte eine Bildungsplanung angelegt sein, bei der auf nationaler Ebene die globalen Ziele und Prioritäten in flexible Rahmenprogramme umgesetzt werden, die aber erst auf lokaler Ebene ihre Ausformung erhalten? Dezentralisierte Planungsstrukturen führen zu einer Verlagerung der Verantwortlichkeiten, die bei labilen politischen Verhältnissen die nationale Einheit gefährden könnte. Im übrigen fehlen ausreichende Erfahrungen mit solchen Planungsstrukturen. Aus Tansania, wo dieser Ansatz versucht wird, liegen noch zu wenig gesicherte Ergebnisse vor.

Eine Beteiligung der Lernenden am Planungsprozeß ist nicht einmal dort ohne weiteres zu erreichen, wo es sich um kleine, überschaubare Projekte handelt. Man ist gewohnt, andere für sich handeln oder sprechen zu lassen. Wie kann eine Planung, bei der die Prinzipien „Partizipation“ und „Emanzipation“ ernst genommen werden, solche Barrieren überwinden, ohne das Sozialisationsgefüge zu sprengen? Wie kann bei der Planung die Mitarbeit derer gesichert werden, die auf lokaler Ebene das Sagen haben, oder wie sind Widerstände auf dieser Ebene auszuschalten? Ohne Motivations- und Sozialisationsforschung läuft man Gefahr, in solchen entscheidenden Fragen von falschen Voraussetzungen auszugehen und selbst mit dem offensten Planungsprozeß die Basis nicht zu erreichen.

(3) Ähnliche Probleme ergeben sich auf curricularer und methodischer Ebene. Bedarfsorientierte Curricula können nicht aus zentral festgelegten globalen Zielen deduziert werden, obwohl sie diesen Zielen gerecht werden müssen. Daraus ergibt sich die Forderung nach Curricula, die offen sind und nicht etwa *teacher-proof*. Das führt zu der Frage, ob es möglich ist, einfache, in Entwicklungsländern praktikierbare Techniken der Lernanalyse, der Aufgabenanalyse, der Bedarfsanalyse zu entwickeln, um jene vielzitierten *minimum essential learning needs* präzise bestimmen zu können? Und wie lassen sich Lernsequenzen so flexibel zusammenfügen, daß sie auch wechselnden Bedürfnissen gerecht werden können? Wie lassen sich die Bereiche *environmental studies* oder *arts and crafts* curricular umsetzen, unter welcher Leitdisziplin können sie integriert werden? Die bisherigen Erfahrungen mit der Einbeziehung landwirtschaftlicher Unterweisung in das Primarschulcurriculum sind nicht sehr ermutigend. Erfolgreicher waren die Versuche, naturwissenschaftlich orientierte Curricula zu entwickeln, z. B. das *Science Education Programme for Africa* (SEPA), oder die Bemühungen einer eigenständigen Entwicklung durch das *Science Curriculum Development Centre* des Njala University College in Freetown.



Das Problem der Unterrichtssprache ist ohne angewandte linguistische Forschung über Lernen in mehreren Sprachen, über die Wirkung der Mehrsprachigkeit u. ä. kaum zu lösen. Die wissenschaftliche Diskussion um alternative Unterrichtsmethoden (alternative zum traditionellen Frontalunterricht und zum Memorieren im Klassenzimmer) gibt es zwar auch in Entwicklungsländern. Sie ist jedoch eher ein Echo der europäisch-amerikanischen Diskussion, und zeigt kaum den Versuch, aus der eigenen Tradition entsprechende Methoden zu entwickeln. – Ein entscheidendes Hindernis ist das rigide Examenssystem. Es macht bedarfsorientierte curriculare Neuansätze von vornherein zunichte. Die wissenschaftliche Diskussion um angepaßte Techniken einer begleitenden Evaluierung von Lernprozessen, bei der es um die Verbesserung des Lernprozesses selbst geht, hat gerade erst begonnen. Hier liegt erheblicher Forschungsbedarf vor. Bemühungen um kostensparende einfache Lern- und Lehrmittel sind zwar seit längerer Zeit im Gang. Gesicherte Ergebnisse über den Nutzen moderner Medien – so vor allem hinsichtlich des Einsatzes des Fernsehens im Unterricht – konnten dabei noch nicht erarbeitet werden.

(4) Reformen im Grundbildungsbereich bringen Änderungen der Lehrerrolle mit sich. Man spricht vom Lehrer als Koordinator von Lernprozessen auf lokaler Ebene, vom *Community Educator*. Der Lehrer soll offene Curricula den lokalen Bedürfnissen anpassen und zusammen mit den Lernenden geeignete Lehrmittel entwickeln. Einerseits diskutiert man, welche Minimalqualifikationen gerade noch für den Einsatz als Lehrer ausreichen, um so den Personalbedarf befriedigen zu können, den die Forderung nach *Universal Primary Education* (UPE) impliziert. Andererseits wird die Lehrerrolle so überfrachtet, daß ihr niemand mehr gerecht werden kann. Welche pädagogische Leistung, welche fachliche Qualifikation, welche administrative Rolle kann man von Primarschullehrern realistisch erwarten, und wie müßte eine entsprechende Lehrerbildung aussehen?

(5) Schließlich wird Grundbildung mehr und mehr Bestandteil von Entwicklungsprogrammen in anderen Sektoren wie Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Kleinhandel, Handwerk usw. Wie können für solche Programme Lernsequenzen entwickelt werden? Welche Kommunikationsprobleme treten dabei auf? Wie können entsprechende Kommunikationskanäle zwischen den verschiedenen Diensten aufgebaut bzw. besser zur Wirkung gebracht werden, damit es tatsächlich zu einer integrierten Bemühung um die ländliche Entwicklung kommt? Welche Auswirkungen haben solche integrierten Ansätze für das Organisations- und Institutionsgefüge, bzw. welche organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit integrierte Entwicklungsprogramme überhaupt verwirklicht werden können?

### *Literatur*

- AFRICAN CURRICULUM ORGANIZATION/DSE: The Bunumbu Training of Primary School Teachers for Rural Areas: A Case Study of a Needs-Oriented Curriculum. A working document for the African Curriculum Organization (ACO) study tour to Curriculum Projects in Sierra Leone, December, 1–10, 1978.
- BAUER-STIMMANN, I.: Der gegenwärtige Entwicklungsstand in Bolivien. Hamburg 1971.
- BLAUG, M.: Economics and educational planning in developing countries. In: Prospects 2 (1972), S. 431–442.
- COLCOUGH, C.: Basic education – Samson oder Delilah? In: Convergence 9 (1976), H. 2, S. 48–63.

- COLCOUGH, C./HALLAK, J.: Some issues in rural education: equity, efficiency and employment. In: Prospects 6 (1976), S. 501–525.
- COOMBS, P., et al.: New Paths to Learning for Rural Children and Youth. Normal Education for Rural Development. International Council for Educational Development. New York 1973.
- COOMBS, P. H., et al.: Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank. International Council for Educational Development. Baltimore/London 1974.
- EVANS, D. R.: Responsive Educational Planning: Myth or Reality. International Institute for Educational Planning: Paris 1977 (Occasional Papers Nr. 47).
- FAURE, E., et al.: Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Report of the International Commission on the Development of Education. Paris (UNESCO) 1972. (Deutsch: Wie wir leben lernen. Reinbek 1973.)
- FOSTER, P./SHEFFIELD, J. R. (Eds.): Education and Rural Development. The World Year Book of Education 1974. London 1974.
- IPAR (Institut de Pédagogie Appliquée à Vocation Rurale) Buea: Report on the Reform of Primary Education. Cameroun 1977.
- KINUNDA, M. L./MIZAMBWA, G. L./HASSAN, K. A.: Kwamsisi Community School Projekt. A Case Study on Learning Needs in Rural Areas. Bonn (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung) 1977.
- Major shifts in education.* In: International Development Review 20 (1978), H. 3/4, S. 40.
- MÜLLER, J. (Ed.): International Symposium on Functional Literacy in the Context of Adult Education. Bonn (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung) 1974 (DOK 700 A/a).
- MÜLLER, J. (Hrsg.): Förderung der Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern. Bonn (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung 1976 (DOK 857 B).
- NAJMAN, D.: Education in Africa. What Next? Paris 1972. (Deutsch: Bildung in Afrika. Vorschläge zur Überwindung der Krise. Wuppertal 1976.)
- NYERERE, J. K.: Education for Self Reliance. Government Printer: Dar-es-Salaam 1967. (Deutsch zitiert nach: Schule und Dritte Welt, Nr. 36. Text und Materialien für den Unterricht. Bonn [Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit] 1971.)
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Aid for Education and Training for Rural Development and the Satisfaction of Basic Needs. Annex I: Case Studies. Paris, DAC 78, 12, 1978.
- PHILLIPS, H. M.: What is meant by basic education. Paris 1975 (UNESCO/IIEP Seminar Paper).
- TANGIANE, S.: Education and the problem of its democratization. In: Prospects 7 (1977), S. 14–31.
- UNESCO: Educational Development. World and Regional Trends and Projections until 1985. An UNESCO Background Paper Prepared for the World Population Conference. Bukarest 1974.
- UNESCO (ED-74 Conf. 622/5): Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study. Paris, UNESCO-House, 24–29 June 1974. Final Report. Paris 1974.
- UNESCO (ED/MD 41): Conference of Ministers of Education of African Member States. Final report. Paris 1976.
- UNESCO: Statistical Yearbook 1976. Paris 1976.
- UNESCO: General Conference. Twentieth Session. The Organization's Literacy Programme: Conclusions and Recommendations of the Director-General to the Executive Board and to the General Conference on ways and Means of Implementing 19 C/Resolution 1.192, 20 C/71. Paris 1978.
- UNESCO PARIS – INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (IBE) GENÈVE: Basic Services for Children: A Continuing Search for Learning Priorities. (Experiments and Innovations in Education. No. 36.) Paris 1978.
- UNESCO: Prospects 7 (1978), H. 2: Ends and Means of Continuing Education.
- WILLIAMS, P.: (Ed.): Prescription for Progress? A Commentary on the Education Policy of the World Bank. University of London (Institute for Education) 1976.
- WORLD BANK: Education Sector Working Paper. Washington 1974.
- WORLD BANK: Report of the External Advisory Panel on Education to the World Bank, 31. 10. 1978.